
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.722-738

ISSN: 2237-0315

Contributo ao estudo da formação e intervenção profissional em Educação Física: categorias exploração e formação humana em evidência

Study contribution to formation and professional intervention in Physical Education: exploration and human formation categories in evidence

Júlio César Apolinário Maia
Universidade Federal de Goiás - UFG
Jataí-Goiás-Brasil

Resumo

O presente estudo investiga o movimento de retrocesso enfrentado por uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Estado de Goiás a partir de um processo de revisão curricular. Ampara-se, metodologicamente, no Materialismo Histórico Dialético e adota a Análise de Conteúdo para análise de dados. Constata, por meio da resposta dos docentes/egressos entrevistados, o enaltecimento da categoria exploração e a perda do sentido dado à categoria formação humana no âmbito da formação e intervenção profissional em Educação Física.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação Física. Formação humana.

Abstract

The present study investigates the setback movement faced by a public Higher Education Institution in the Goiás State based on a curriculum review process. Methodologically, it relates to Dialectical Historical Materialism and Content Analysis for data analysis. It apprehends, through the teachers/graduates interviewed response, the diffusion of exploration category and the loss of meaning given to the human formation category in the context of formation and professional intervention in Physical Education.

Keywords: National Curriculum Guidelines. Physical Education. Human formation.

Introdução

O presente estudo, aliado à especificidade da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005; BARDIN, 1977), tem por fim consolidar um movimento de retrocesso notabilizado a partir do processo de transição curricular do curso de Licenciatura em Educação Física de uma IES pública localizada no Estado de Goiás. Tal consolidação, em jus à denúncia erigida pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em vigor – 2015/2 (GOIÁS, 2015) da IES em questão, confronta o relato de docentes/egressos próprios de uma formação de caráter ampliado – PPC 2007/2 (GOIÁS, 2009) –, com uma literatura científica que torne permissível, sob a égide da Análise Relacional (APPLE, 1989), compreender como o campo da formação e intervenção em Educação Física – e nisso se inclui a promulgação e readequação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Física, como também a atualização, a nível institucional, dos PPC dos cursos de graduação – consolida um espaço de disputa expressivo das luta de classe característica da sociedade capitalista, onde um bloco hegemonicamente favorável, constituído por defensores de uma ideologia neoliberal, reafirma-se constantemente enquanto regulamentador de projetos políticos, que se reverberam, por consequência, às esferas: social, econômica, política e cultural.

O histórico de revisões curriculares desta IES mostra que se tornaram emergentes, sobretudo no que tange a última década, inquietações que impulsionam dificuldades à consolidação de uma formação de caráter ampliado em Licenciatura em Educação Física, que desde a Resolução n. 03/87 (BRASIL, 1987), promulgada pelo Conselho Federal de Educação, vem se caracterizando, cada vez mais, pela fragmentação de conhecimentos. Na tentativa de tornar clara, a apresentação destas inquietações, o PPC 2015/2 busca enumerá-las:

1) a questão da dicotomia instalada em 1987 e mantida por meio das habilitações em bacharelado ou licenciatura e que agora se complexificaram ainda mais com a decisão do [Superior Tribunal de Justiça] STJ sobre os espaços de intervenção de bacharéis e licenciados; 2) a compreensão diferenciada que a área da Educação Física faz das práticas de trabalho em relação às demais áreas de conhecimento; 3) a concepção de competência instalada nas políticas públicas de formação profissional – políticas impostas pelo Estado brasileiro – que articulam uma proximidade e assimilação com as exigências mercantis da sociedade produtiva; 4) a compreensão pragmática dada por essas políticas para as habilidades expressas como necessárias para os egressos dos cursos de graduação em Educação Física; 5) o aligeiramento dos cursos e o aumento exacerbado das horas curriculares destinadas para o conhecimento empírico. Essas, dentre outras questões, colocam o campo numa ebulição que polariza a discussão teórico-metodológica entre os adeptos das Ciências da Saúde e aqueles que a articulam às Ciências Humanas (especialmente à formação educacional) (GOIÁS, 2015, p. 2 e 3, grifos meus).

O conjunto destas inquietações fortalece a premissa acerca da existência de um bloco hegemônico que busca regulamentar o processo de formação do ser social, cada vez mais o transformando e afastando de seu aspecto natural. Em contrapartida existe, por parte de algumas IES, um esforço de resistência a este processo, na tentativa contrariar a aproximação da formação de seus acadêmicos dos interesses e demandas deste bloco hegemônico. Caracteriza-se a este esforço a IES investigada no presente estudo. O esforço desta instituição se justifica pelo avanço epistemológico e crítico acerca de sua proposta curricular, sobre a qual vale ênfase o compromisso para com a formação humana direcionada à apreensão da realidade de forma concreta e a qualidade no trato com o conhecimento específico articulado a saberes mais amplos, fato que se justifica perante a intensa manifestação, por parte de seus egressos, à formação continuada e inserção no mercado de trabalho a partir, respectivamente, de uma diversidade de áreas de conhecimento e atuação (GOIÁS, 2009).

Não se pretende, entretanto, fazer um apanhado histórico acerca do processo de desenvolvimento do currículo desta IES, mas enfatizar, a partir de suas duas últimas reformulações, expressões de um movimento de resistência ao processo, nas palavras de Apple (1997), de oficialização do conhecimento. Processo este que acha na Resolução n. 02/2015 (BRASIL, 2015), promulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), um campo fértil para o cultivo de um modelo de formação superior assinalado pelos princípios valorativos da Pedagogia do Aprender a Aprender (autonomia pela busca do conhecimento; processo educativo à frente do produto; direcionamento em prol de interesses discentes e; capacidade adaptativa às exigências) a partir da qual Duarte (2008; 2013) tece críticas. Consequentemente, este modelo de formação acadêmica compactua com um arquétipo de sociedade que se caracteriza por uma concepção de formação humana condicionada à naturalização da propriedade privada, em função da divisão social do trabalho, como também de um regime de acumulação estruturado às vias de um processo de desigualdade.

O próprio PPC 2007/2 (GOIÁS, 2009), após esclarecer a objetivação almejada pelo currículo da IES em questão, à frente apresentada, projeta críticas, em corroboração com Duarte (2008; 2013), às categorias “habilidades e competências” exacerbadamente expostas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. As diretrizes criticadas, o que vale também à Pedagogia do Aprender a Aprender, “[...] veladamente traduzem a

vontade da sociedade mercantil, ou seja, uma formação que busque uma ‘Pedagogia de Resultados’, que se preocupe com o saber demonstrar – sem saber contextualizar – e um saber fazer – descolado de um saber teórico [...] (GOIÁS, 2009, p. 34)”.

Contrário à exacerbação de um projeto de formação humana cujo interesse e favorecimento articula-se a um bloco hegemônico, o PPC 2007/2 esclarece, em seus objetivos, o direcionamento dado ao projeto de formação humana da IES em questão, deixando evidente que, por adotar uma proposta de formação ampliada em Licenciatura em Educação Física – idealizada desde os posicionamentos adotados pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF) durante as audiências que deram origem às DCN para a Educação Física via Parecer CNE n. 07/2004, explicitados por Taffarel (2009), assume uma postura de luta ante o processo de “falso consenso” saldado dos encaminhamentos daquele documento.

Enquanto objetivo geral, o PPC 2007/2 assume a consolidação de “[...] uma formação ampla na área da Educação Física, propiciando aos seus egressos um aporte teórico que garanta sua intervenção docente nos diversos campos de trabalho” (GOIÁS, 2009, p. 32), deixando evidente o entendimento, até a data de sua publicação, acerca da não existência de legitimação, no campo jurídico, que impedisse a manifestação de uma formação de caráter ampliado propositiva à intervenção nos diferentes campos de atuação. Os objetivos específicos atestam, de forma ainda mais enfática, a prerrogativa tomada pelo PPC em questão:

[1] Privilegiar uma formação crítica, cuja competência se estabeleça pela instância intelectual sobre a pragmática, consolidando o processo de práxis;

[2] Proporcionar uma vivência nas diversas possibilidades de intervenção dos futuros campos de trabalho, onde se assegure a unidade da prática com a teoria, nos campos escolares e não escolares;

[3] Assegurar que as habilidades profissionais passem necessariamente pelo processo do apreender, ou seja, constatar, refletir, compreender e explicar os saberes específicos da Educação Física e os mais amplos que ela historicamente vem se correlacionando, articulando-os nas suas dimensões técnica, científica, política e cultural (GOIÁS, 2009, p. 32).

Estes objetivos específicos coadunam com a proposta de DCN para a Educação Física, desenvolvidas pouco tempo após o Parecer CNE n. 07/2004, por Taffarel e Lacks (2005), na perspectiva de minorar os posicionamentos antagônicos acerca das concepções de formação em voga àquele momento. Ainda na apresentação da própria denominação do curso, nas diretrizes esboçadas pelas autoras, é facultada à Licenciatura Ampliada a

possibilidade de capacitar o Graduado em Educação Física estar apto à intervenção nos diferentes campos de trabalho, onde por meio de seu objeto, a cultura corporal, comprometera-se à ação docente. Consequentemente, e independente do campo de trabalho sobre o qual o docente em questão estabelece vínculo, a Licenciatura Ampliada lhe qualificaria para agir no campo da cultura corporal, ou seja, tendo como objeto, de modo geral, as atividades corporais e esportivas sistematizadas historicamente pela humanidade.

Uma história de impasses jurídicos: aproximações entre uma reorientação curricular interessada e o campo da formação e intervenção em Educação Física

O PPC 2007/2, ao considerar o perfil do egresso da IES em questão, esclarece que este se capacita por desenvolver uma competência intelectual que lhe guie à uma concepção crítica sobre o mercado de trabalho, a ponto de tanto “[...] compreender e explicar criticamente a lógica da sociedade aos seus futuros alunos, [quanto fazer] [...] da docência a centralidade de sua prática social para a ruptura com os empecos dominantes e a consolidação das transformações políticas necessárias” (GOIÁS, 2009, p. 33).

Tais empecos, não obstante e nem de longe inesperado, voltaram-se posteriormente contra a própria concepção de formação profissional anunciada pelo próprio PPC em questão. Este fato toma corpo a partir da condição de instabilidade jurídica culminada pela quantidade de indenizações contra as IES, ante a restrição – por parte do sistema de Conselhos Federal da área (CONFEF/CREF), do campo de intervenção de egressos licenciados por diversas matrizes curriculares semelhantes à 2007/2, aqui analisada, proponentes de uma formação ampliada que, com respaldo de uma análise aprofundada da Resolução CNE n. 07/2004 (BRASIL, 2004), garantia a possibilidade de intervenção tanto nos campos escolares, quanto não escolares (FURTADO et al., 2016). Esta conjuntura de instabilidade jurídica, a partir da contraditória decisão do STJ durante o ano de 2014, impactou estruturalmente na continuidade de uma ponderação acerca da formação em Licenciatura em Educação Física de caráter ampliado pelas IES que compartilhavam desta proposta de DCN para a Educação Física.

A matriz curricular 2007/2 encontrava-se, a este tempo, num momento de vulnerabilidade, pois a segurança que lhe fornecia o CNE, por um lado, era subjugada pela insegurança aplicada à decisão do STJ. Certa era a previsibilidade de uma revisão curricular naquele momento, ante a conjuntura de instabilidade que se mostrava evidente, entretanto

não estava certo a que lado esta revisão seria impulsionada, ou seja, poderiam tanto, as cenas dos próximos capítulos, favorecerem a concepção de formação a partir da proposta corrente de Licenciatura Ampliada, como também conceder espaço para que uma proposta curricular arbitrária à Licenciatura Ampliada se rebelasse. Infelizmente a segunda afirmativa se fez presente, ao passo em que em menos de um ano o CNE, a partir da Resolução CNE n. 02/2015, altera o tempo e carga horária de integralização dos cursos de Licenciatura.

O que se apresenta, enquanto fruto do encaminhamento desta última Resolução, é a reformulação da matriz curricular 2007/2 em adequação a um revestimento de censura. Censura que se caracteriza por uma dupla estocada, por parte de uma ação conjunta entre STJ e CNE, à concepção de formação proposta pela Licenciatura Ampliada em Educação Física. A primeira estocada, recapitulando, caracteriza-se pelo atropelamento da Resolução CNE n. 07/2004, por meio de uma decisão tomada pelo STJ no ano de 2014, e a segunda pela determinação proferida na Resolução CNE n. 02/2015, que afetou notoriamente a proposta de DCN para a Licenciatura Ampliada, a partir da delegação de uma série de “núcleos” que passaram a constituir os currículos dos cursos de formação inicial em nível superior, o que inclui as Licenciaturas.

É sobre este abarrotado contexto que se projeta, a partir deste momento, o confronto direto entre a voz dos “subalternos”, que protagonizaram o processo de revisão curricular que deu origem à matriz 2015/2, e o respaldo teórico-científico adotado, consubstancialmente embasado: na Teoria Crítica do Currículo (APPLE, 1997; 2005) e; sobretudo na Teoria Histórico-crítica (SAVIANI, 1995; 2011), que revela-se expressão máxima, em contexto nacional, de uma orientação pedagógica que faça jus à Análise Relacional curricular, pelo fato de se atentar à inter-relação, como preconiza Apple (1989) existente entre o currículo e as esferas política, econômica, cultural e social.

Metodologia

Diante da necessidade de se considerar a transformação histórica dos valores que remetem o objeto de estudo desta pesquisa, a fim de alçar uma reflexão sobre a verdade enquanto essência, o método de pesquisa Dialético-materialista enquadra-se como uma boa escolha, pois se atendo à história enquanto ciência ele permite desvelar sentidos ocultos controversos aos valores hodiernos (FRIGOTTO, 2000). O marco teórico crítico-dialético, portanto, pressupõe uma tipologia por objetivo compreensiva, tendo em vista buscar essa a compreensão orientada à totalidade constitutiva de um objeto. Tal compreensão está

desvelada da história, é capaz de fazer com que o pesquisador fundamente concepções acerca do objeto pesquisado, compreendendo e contextualizando problemáticas relativas à sua própria esfera social (SOUZA e MAGALHÃES, 2013). Ela se esboça por meio de um conhecimento centrado no movimento que parte da verdade dada pela aparência e busca chegar à essência.

Tendo esclarecido o método e a tipologia por objetivo, os procedimentos do presente estudo caracterizam-se pela entrevista semiestruturada, previamente agendada e realizada com os colaboradores da pesquisa, convidados sobre o respaldo de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O critério de inclusão destes colaboradores foi estipulado com vistas ao vínculo estabelecido para com a IES considerada no trabalho, qual seja: ser egresso com formação de caráter ampliado (antecedente à matriz curricular 2007/2) e compor o quadro docente em vigência desta mesma IES.

No que concerne o tratamento, análise e interpretação dos dados coletados, com relação aos procedimentos da pesquisa, este estudo faz uso da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005), a partir da qual os PPC 2007/2 e 2015/2 podem ser compreendidos enquanto unidades de análise a partir das quais se estabelecem o processo de categorização. As categorias adotadas classificam-se como não definidas a priori, ou seja, “emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta ao material de análise teórica” (FRANCO, 2005, p. 59). O conteúdo emergido da fala dos entrevistados, por conseguinte, sugere a criação de categorias, que comparadas a uma determinada teoria, concebem reflexões acerca do objeto.

Estabelecidas as unidades de análise, como também em compreensão da composição geral da amostra, caracterizada por docentes/egressos da IES sobre a qual as unidades de análise se vinculam, torna-se interessante apresentar a estrutura de orientação adotada para a investigação do discurso, disposto na fala dos entrevistados, e que em confronto ao respaldo teórico-científico, de acordo com Franco (2005), promove a insurgência das categorias. Na particularidade deste estudo são consideradas as categorias exploração e formação humana.

Primeira categoria de análise: Exploração

A imposição de uma revisão curricular, por representar a quebra da fração de liberdade consagrada pela IES em questão, se mostra interessada à racionalidade produtiva

que cerceia as relações trabalhistas modernas. O reino da liberdade, que advém de ações genuinamente autônomas, é constantemente ameaçado pela racionalidade produtiva que adota o mercado de trabalho. Racionalidade esta que anula a concepção ontológica de trabalho ao passo em que fomenta, pelo aumento da reserva de mercado, uma relação de exploração, por parte dos detentores dos meios de produção, sobre os agentes do processo de trabalho.

A exploração, portanto, estabelece-se enquanto primeira categoria evidenciada a partir das respostas coletadas a partir das entrevistas. O direcionamento do relato do Colaborador J, por exemplo, deixa claro que é possível entender o processo de fragmentação da formação enquanto expressão maior de uma relação de exploração. Essa fragmentação, a seu ver, delimita os conhecimentos necessários para a atuação, passando a se direcionar a uma única fração, dentre tantas outras – negligenciadas dentro desta concepção de formação –, constitutiva dos campos de intervenção em Educação Física, qual seja: a fração vinculada ao âmbito escolar. Este direcionamento é armamento importante à racionalidade produtiva constitutiva das relações trabalhistas, pois é sobre ele que tais relações consubstanciarão a reserva de mercado, conseqüentemente a relação de exploração.

Evidências deste processo de exploração aparecem, no relato deste colaborador, no instante em que menciona observar, constantemente, em conversa com egressos vinculados à matriz 2007/2 – sobretudo seus ex-alunos –, um sentimento de angústia por terem que buscar, via complementação, certificação para atuar em campos de intervenção não escolares. A fragmentação da formação, por meio da introjeção de conteúdos interessados a este processo, por outro lado, tende a naturalizar, aos egressos da matriz 2015/2, a ideia de complementação. Naturalização esta que resulta da incapacidade de intervenção em locais de trabalho diversos, e que por consequência, cada vez mais, avanta a reserva de mercado.

A fragmentação, pois, restringe a dinamicidade de intervenção e aumenta a vulnerabilidade do empregado, ao passo em que o conscientiza às condições de exploração. Os egressos que se sentem desconfortados ao terem que “complementar” seus conhecimentos, expressam a contradição máxima deste processo de fragmentação, caracterizam-se, pois, enquanto um ponto fora da curva, por serem formados por uma

matriz de caráter ampliado ao passo em que recorrem ao curso de Bacharelado para “complementação” de seus conhecimentos. Sobre isso, o Colaborador J relata:

A gente percebe bastante isso conversando inclusive com os alunos que hoje fazem complementação em outras instituições. Eles relatam que estão aprendendo muito pouco do que eles não tinham visto aqui, ou seja, acaba que essa separação levou apenas a uma reserva de mercado para conseguir explorar ainda mais os graduados [...] (COLABORADOR J).

O Colaborador R1, em complementação a esta situação, comenta sobre a vulnerabilidade conformada ao licenciado a partir do processo dos direcionamentos pretendidos pela imposição, sobretudo jurídica a partir da Resolução CNE n. 02/2015, que recaem sobre a revisão curricular 2015/2. Seu relato fomenta uma reflexão aprofundada acerca da categoria exploração, pois esclarece, com precisão, as dificuldades enfrentadas pelos egressos da Licenciatura em Educação Física – a partir da nova conformação do curso, ou seja, após a promulgação da Resolução em questão, mediante a inserção no campo de trabalho.

Na licenciatura [em sua nova conformação] a gente [professores de Educação Física] depende exclusivamente de concurso público, e isso não é todo ano que tem. Nas instituições privadas é muito mais quem indica do que uma análise curricular, e o aluno logo quando sai [é] [...] justamente para o campo não escolar, e aí [...] se ele não ‘tá’ com uma formação que lhe dá suporte para o campo não escolar vai passar muita dor de cabeça. [...] É muito raro um aluno já sair para o campo escolar. Às vezes, quando consegue é um contrato temporário [...], mas é temporário, não é um trabalho onde ele vai atuar em longo prazo, num período maior. E também não são todos, [pois] às vezes consegue por sorte ou por indicação (inclusive política) esse contrato temporário na instituição pública (COLABORADOR R1).

A mercê de indicação política, na melhor das hipóteses, é como o Colaborador R1 indicia a relação de exploração conjecturada ao professor de Educação Física a partir do que propõe a Resolução CNE n. 02/2015. É importante salientar que, por mais que haja esforço, entre o coletivo de docentes para manter o caráter ampliado da proposta de formação profissional na IES em questão, oportunizando, de tal forma, conhecimentos vinculados a todos os campos de intervenção profissional em Educação Física, muito tem se perdido com as imposições da última revisão curricular.

A vulnerabilidade profissional, a exemplo, caracteriza-se como particularidade que não pode ser amenizada ante a atual proposta de formação que a IES se dispõe a oferecer, ainda que haja o esforço anteriormente citado. Isso ocorre porque o processo de vulnerabilidade se promove no seio das relações trabalhistas, no desenvolvimento da

produtividade, onde, por mais que o indivíduo tenha acesso a uma formação de caráter ampliado, no papel de empregado, de agente do processo de trabalho, vê-se explorado por quem detém os meios de produção, ficando ao alvedrio de um contrato temporário, concurso público, indicações, etc.

Gorender (2013), durante a apresentação do *Livro I d'O Capital*, enfatiza que por meio do desenvolvimento da produtividade, os agentes do processo de trabalho jamais tendem a se beneficiar, mas que pelo contrário, quanto mais se fomenta este desenvolvimento – entendendo aqui a fragmentação/subjetivação do conhecimento enquanto um ponto de partida para tal (SAVIANI, 2011), mais se tornam prejudicados os agentes do processo de trabalho, porque mais se fortalece a relação de exploração entre estes e os detentores dos meios de produção.

A restrição dos campos de atuação no estágio supervisionado obrigatório, característica *mister* do PPC 2015/2 (GOIÁS, 2015), expressa a fragmentação do conhecimento, por consequência a limitação do campo de intervenção, o desenvolvimento da produtividade, da reserva de mercado e, em última instância, a potencialização das relações de exploração. Além de haver discrepância, entre as duas matrizes, com relação à quantidade de créditos destinados ao estágio supervisionado obrigatório, não há equivalência com relação ao campo de intervenção, sugerindo, à matriz 2015/2, uma concepção de formação interessada a racionalidade produtiva do mercado de trabalho moderno.

Este movimento indicia uma orientação, à intervenção profissional, restrita ao ambiente escolar, o que atesta a tese de que a matriz 2015/2, não mais resguardada pela concepção de formação ampliada – ainda que haja proclamação de resistência por parte de agentes que reconheçam a gravidade desta situação –, fomenta a segregação da Educação Física, encaminhando-se ao desencontro do que previa a matriz 2007/2, pois – de forma similar à situação de vulnerabilidade apresentada pelo licenciado na resposta do Colaborador R1 – com formação ampla, impossibilitado de atuar num determinado campo de intervenção em função da decisão tomada pelo STJ, vê-se, a IES, numa conjuntura vulnerável que lhe impossibilita de outorgar uma formação, aos seus acadêmicos, em função da promulgação de uma Resolução tomada pelo CNE.

Para meditar sobre a presença (ou ausência), na decisão tomada pelo STJ, de interesses que coadunam com uma racionalidade produtiva, como também para estimar se

o CNE compartilha dessa cobiça, basta compreender a situação de vulnerabilidade, ocasionada pela relação de exploração, enfrentada respectivamente pelo licenciado, anteriormente exemplificado, e pela IES que se dedica este estudo. Saviani (2011, p. 50) ao levar em consideração estes interesses, que coadunam com um desenvolvimento produtivo, afirma que estes, cada vez mais, tendem “[...] a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente [...]”.

A subjetivação do conhecimento, pelo contrário, é afirmação máxima destes interesses, situação enfrentada pela IES com o processo de revisão curricular. Tendo um corte em sua concepção de formação, acaba por negligenciar parte do conhecimento que consolida o objeto de estudo da Educação Física em sua totalidade, atitude que, por consequência, contribui ao processo de subjetivação do saber, como também à racionalidade produtiva (esta última na medida em que amplia a íntima relação de exploração existente entre o agente do processo de trabalho e o detentor do meio de produção).

Segunda categoria de análise: Formação humana

Evidencia-se, até o presente momento, que a racionalidade produtiva, interessada à manutenção do sistema capitalista, é substancialmente fomentada a partir das relações de exploração. Estas relações, cada vez mais, tornam utópica a materialização do reino da liberdade, visto que nascem da satisfação de necessidades alheias, externas e que interferem no sentido ontológico da atividade vital humana (o trabalho), que por vez passa a ser estranha ao próprio indivíduo. “Para que a relação do ser humano com seu trabalho mude radicalmente [...], é necessário que a atividade deixe de ser um meio para a satisfação de necessidades externas a ela e passe a ser ela mesma um processo no qual o sujeito se desenvolve e se realiza como um ser humano (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 428 e 429)”.

A atividade em que o sujeito se realiza enquanto ser humano, a que Saviani e Duarte (2010) remetem, projeta-se a partir de um estado de superação do modo de produção capitalista. Somente pela ultrapassagem das relações de exploração o indivíduo, na condição de sujeito que realiza trabalho abstrato, se forma enquanto ser humano, pleno de consciência e sensível ao desenvolvimento da individualidade livre e universal. A formação humana, neste sentido, se desperta conforme a necessidade de ultrapassagem das relações de exploração. A categoria formação humana aparece nos relatos no momento em que os

entrevistados, intencionalmente destituídos de critérios, procuram fazer uma avaliação da formação que tiveram na IES em questão.

Fica evidente, com base na fala dos entrevistados, o quanto a formação de caráter ampliado oferecida pela IES se comprometia para com a consolidação dos saberes vinculados à formação do ser humano. Ao adotar enquanto matriz científica a História, voltando-se para a história do homem em constante estado de relação com a natureza, uma proposta pretensiosa pela consolidação dos saberes vinculados à formação humana, tal qual a de caráter ampliado conjecturada pela matriz 2007/2, “assegura com colocação de uma primeira pergunta ontológica, para a compreensão do ser humano: Como o homem se torna homem e como se dá o conhecimento?” (TAFFAREL e LACKS, 2007, p. 7).

A seguridade deste questionamento sustenta o caráter de Licenciatura Ampliada dado à concepção de formação oferecida pela matriz da IES em questão. Compreender, a partir da História, como o homem se torna homem, e como neste processo ele se apropria do conhecimento (inclusive que o faz homem), é condição fundamental para a superação de uma visão científica fragmentada, que tem assolado, de forma geral, todas as áreas do conhecimento nos dias atuais. A formação de caráter ampliado, ao pretender tal superação, compreende que na essência da Educação Física concentra-se o direcionamento pedagógico, a partir do qual o licenciado capacita-se a diversos campos de trabalho, mediado por seu objeto, a cultura corporal, através da ação docente. A formação humana, por conseguinte, se relaciona à compreensão dos condicionantes históricos que fizeram o homem, tanto se apropriar de determinados conhecimentos, quanto lhe conceber homem a partir desta apropriação.

A matriz 2007/2, neste caminho, adota o trabalho pedagógico (a docência) enquanto essência da Educação Física, portanto em sua concepção de Formação Ampliada, o curso presume que o licenciado esteja apto a agir em diferentes campos de trabalho através da prática docente, pela mediação de seu objeto – historicamente concebido enquanto cultura corporal. Por seu resgate histórico, entretanto, esta concepção tende a ser constantemente confrontada, pois a essência do objeto constitutivo da Educação Física reiteradas vezes passa a se ajustar, a partir das contradições do processo de apropriação do ser humano, aos ditames do capital.

A este ponto, salienta Taffarel e Lacks (2007, p. 7), “O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional, deve,

necessariamente, compreender e enfrentar as questões referentes ao trabalho capitalista, seu caráter e organização”, pois somente assim se aliará à História, reivindicará a essência de sua área e estará se atendo a uma concepção de formação em jus à destituição da racionalidade produtiva assoladora do processo de apropriação do conhecimento.

A compreensão do Colaborador B sobre a necessidade de enfrentamento, relatada por Taffarel e Lacks (2007) à estruturação do trabalho capitalista, dá a entender que a formação propiciada pelo PPC 2007/2 (GOIÁS, 2009) se aproxima do que essas duas autoras estão presumindo ser uma formação que, por meio da adoção da matriz científica História, consolida saberes consagrados da condição humana:

Eu avalio que minha formação foi sim qualificada em todos os sentidos possíveis de se avaliar uma formação de professores. É claro que existem lacunas [...] que só agora, quando eu consegui me inserir na intervenção profissional, de fato, que eu percebo, [...] mas é necessário compreender que mesmo quando se pauta em uma teoria crítica da educação e uma teoria crítica da Educação Física, e se organiza um currículo a partir dessas teorias, nós estamos ainda passíveis de contradições, de limites [e] de lacunas. [...] a proposta dessas teorias é justamente observar essas contradições e avançar a partir delas. A realidade é passível de contradição, de lacunas, [...] de limites (COLABORADOR B, grifos meus).

Ao fazer menção às “contradições, lacunas e limites” passíveis de observação na realidade concreta (sobretudo no ato da intervenção profissional, partindo do exemplo do Colaborador B), o entrevistado deixa claro que a formação pretendida pelo PPC/2007 (2009) se configura por uma particularidade crítica, o que lhe possibilita assumir um posicionamento de abstenção à racionalidade produtiva que tanto almeja fragmentar e interpelar sobre o conhecimento, historicamente produzido e sistematizado pela humanidade.

Pelo fato de este PPC compreender ser a formação humana, antes de tudo, fruto da interação estabelecida entre homem e natureza, a partir do qual o primeiro desenvolve seus meios de produção e, por consequência, produz a própria vida, ela coaduna com uma concepção de formação em Educação Física caracterizada, historicamente, pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal. Destarte, toda concepção de formação em Educação Física que se posta contrária à prática pedagógica enquanto alicerce, tende a fragmentar o conhecimento e trazer a tona uma série de contradições entre o que a História, na condição de matriz científica, expõe e o que a realidade imediata passa a projetar (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005).

Sobre a concepção de formação almejada pelo PPC 2007/2 (GOIÁS, 2009), e fazendo também menção às contradições expostas na realidade concreta – certamente passíveis de vislumbre com base numa formação de caráter crítico –, o Colaborador R2 também compartilha do entendimento do Colaborador B:

Eu vivenciei experiências, na minha formação inicial, associadas também a formação política no movimento estudantil, [...] a formação no campo da produção do conhecimento em grupos de pesquisa, em entidades científicas como o CBCE [Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte]. [...] mais tarde, quando eu precisei trabalhar e entrar em contato com a realidade [...] foi doloroso, porque eu saí apaixonado de uma Educação Física e entrei em várias realidades de trabalho, tanto em academia de ginástica, quanto em escolas, muito ruins, muito precárias e que me fizeram repensar a minha atuação e a perspectiva de continuar enquanto professor. Mas isso não me faz desacreditar que a formação que eu tive foi de muita qualidade. 30 ou 40% dos professores foram fundamentais na minha formação naquele momento, tão fundamentais que me fizeram seguir carreira, buscar me aproximar do conhecimento [...] [a partir do] mestrado e doutorado e [me concentrar ao] ideal de professor na educação superior (COLABORADOR R2, grifo meu).

Vê-se que a condição de formação propiciada ao Colaborador R2, pela IES em questão, possibilitou-lhe “não desacreditar” de seus desígnios no campo da intervenção. A formação lhe deu subsídio o bastante para que, mesmo ante as contradições que lhe foram exibidas em torno da realidade concreta, não se dissipasse a conscientização acerca da finalidade de sua ação pedagógica, como também do enfrentamento designado a esta em tempos de glória das forças produtivas. A formação humana, a este ponto, por se ver deturpada pela racionalidade produtiva, não compactua, destes elementos formativos que concebem ao Colaborador R2, por exemplo, a essencialidade do caráter humano.

A “produção social de bens, [...] a apropriação [...], a concentração de renda [...] [e] a propriedade privada dos meios de produção”, em conjunto, impossibilitam a assimilação da categoria formação humana em sua essência. Somente por meio do crivo da História, enquanto matriz científica, é que se entende a relação ontológica afixada entre homem e natureza – como os seus constantes processos de objetivação –, a partir da qual se aprende e compreende o “passado, o presente e o futuro do ser humano” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 127), como também se compatibiliza ao entendimento de que a formação humana transcende a utilidade imediata, produtiva e interessada da racionalidade do capital.

Considerações Finais

Fica claro, ao fim ao cabo, que o campo da formação e intervenção profissional em Educação Física, historicamente vem se tornando alvo de apropriação, por parte de um conluio conservador, em prol da afirmação de seus interesses. A queda do caráter Ampliado da Licenciatura, a partir da Resolução CNE n. 02/2015, é expressão última desta apropriação. Certamente, entretanto, não pode ser entendida como algo coevo, pois sua origem data, antes ainda da necessidade de fragmentação da área, aos estudos político-econômicos desenvolvidos pela burguesia em benefício de uma maior apropriação de capital.

Pretendeu-se aqui, destarte, a partir da especificidade dada a ambas as categorias analisadas, registrar um passo dado, por uma IES pública do Estado de Goiás, ao processo de desfalecimento da Educação Física. Processo a partir do qual esta área ausenta-se de sua utilidade primeira, essencialmente vinculada à prática pedagógica, e passa a cooperar com uma finalidade última, de racionalidade produtiva.

O registro deste passo, sobretudo, não pretender descreditar a resistência histórica desta IES aos condicionantes que levariam a este processo, mas apontar que os mecanismos ideológicos de um grupo conservador vêm levando vantagem ao passo em que revisões curriculares, como a protagonizada pela matriz 2015/2, mostram-se presentes. Em desacato à omissão, o esforço deste estudo, compreendendo a utópica reivindicação pela destituição da fragmentação, acredita ser, a adoção da Formação Ampliada enquanto protesto de um “falso consenso”, condição fundamental para a reversão deste quadro de esfacelamento da formação e da intervenção em Educação Física.

Referências

- APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael Whitman. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, p.39-57, 2005.
- APPLE, Michael Whitman. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987. Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 07, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesos em: 04 mai. 2019.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. p. 69-90. São Paulo: Cortez, 2000.

FURTADO, Roberto Pereira; VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques; PEDROZA, Reigler Siqueira; FERRAZ JÚNIOR, Isaías Moreira. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNs para a educação física. **Pensar a Prática**, v.19, n.4, out/dez. 2016.

GOIÁS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física 2007/2.** 2009.

GOIÁS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física 2015/2.** 2015.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Versão eletrônica. São Paulo: Boitempo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 45, set/dez. 2010.

SOUZA, Ruth Catarina de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico-dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. **Inter-ação**, v.38, n.1, p.145-16, jan/abr. 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003.** 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=224>>. Acesso em 11 nov. 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; LACKS, Solange. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, p. 89-109, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; LACKS, Solange. Formação humana e formação de professores: contribuições para construção do projeto histórico socialista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais do XV CBCE**, Recife, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Nexos e determinações entre a formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, p. 111- 136, 2005.

Sobre o autor

Júlio César Apolinário Maia

Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (Campus Goiânia ESEFFEGO). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí.

E-mail: jcesarm@outlook.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7162-2136>

Recebido em: 22/09/2019

Aceito para publicação em: 25/10/2019